

Trabajo Fin de Grado

El laboratorio de innovación de la escuela rural
aragonesa

Autora

Alicia Rami

Director

Víctor Juan Borroy

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2018

ÍNDICE

Introducción	4
Marco histórico	7
La década de los 70	7
La década de los 80	11
La educación compensatoria	11
Los Centros de Profesores	14
La década de los 90	14
El laboratorio de innovación de la escuela rural aragonesa.....	17
La entrevista como método de investigación	18
La necesidad de innovar en la escuela rural	18
El programa Escuela 2.0 en el CRA Ariño – Alloza.....	19
Colegio Ramón y Cajal de Alpartir.....	20
Programa <i>Leer Juntos</i> de Ballobar	27
Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE).....	32
El caso de Teruel	34
Información extraída de las entrevistas.....	35
Conclusiones.....	37
Fuentes Orales.....	38
Bibliografía	38
Anexo 1	43
Anexo 2.....	44
Anexo 3.....	45
Anexo 4.....	46
Anexo 5.....	47
Anexo 6.....	49

El laboratorio de innovación de la escuela rural aragonesa

The innovation laboratory of the aragonese rural school

- Elaborado por Alicia Rami Zafra.
- Dirigido por Víctor Juan Borroy.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13 597 palabras

Resumen

El siguiente documento analiza la escuela rural aragonesa. Desde el año 1970 donde el gobierno idealizó una política de concentración, luego en la década de los ochenta y tras haber fracasado la anterior centralización de escolares se proclamó el Real Decreto de Educación Compensatoria, sentando las bases para que luego en los 90 la LOGSE cambiase el panorama educativo. Actualmente, la escuela rural aragonesa posee propuestas exitosas. La utilización de Tablet PC en Ariño, la convivencia de Alpartir, el programa de Leer Juntos en Ballobar y los centros rurales de innovación educativa son los proyectos innovadores a estudiar.

Abstract

The document will analyse the aragonese rural school. Since 1970 the government promoted a gathering politic. Later in the eighties, the previous politic failed and the government proclaimed the Compensatory Education Royal Decree. That royal decree was important to create LOGSE in the nineties. Now a days, the aragonese rural schools have some innovative and successful projects The Tablet PC use in Ariño, the coexistence project in Alpartir, the Leer Juntos program in Ballobar and the rural centres of innovative education, are the project to study.

Palabras clave

Concentraciones, compensatoria, CRA, CRIET, desigualdades, innovación

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado realiza un recorrido de lo que fue y es la escuela rural aragonesa. Se partirá desde la década de los 70 hasta las corrientes innovadoras de hoy en día.

La razón por la que he escogido abordar este tema es el sentimiento de olvido hacia la escuela de la que partí. Siendo que en Aragón, según las fuentes, hay 730 municipios: 20 son ciudades con escuelas urbanas y el resto son municipios con escuelas rurales o sin escuela. Existiendo en Aragón esta realidad es extraño que el plan de formación de magisterio de la Universidad de Zaragoza haya ignorado esta escuela. Si el deber de la formación universitaria es la de prepararnos como profesionales, ¿Por qué no nos han formado para ser docentes en la escuela rural? Hubo algunos profesores, una minoría, que mencionaban la educación en este contexto, aunque como comentarios anecdóticos. En ningún momento se nos planteó el reto de elaborar una actividad o unidad didáctica o programación anual en una escuela con menos de 100 niños en una organización vertical. Sí, existía la posibilidad de que el alumno de magisterio escogiese ese contexto, pero el contenido dado en las asignaturas se dirigía principalmente a las escuelas graduadas y urbanas.

Desde los años 70 las pequeñas escuelas unitarias han sido testigo de numerosos cambios. La primera década a estudiar es la década de los años 70, que se vio envuelta en políticas de centralización para intentar adaptarse a la nueva sociedad económica. Después en los 80, y en plena época de desahogue político, comienzan diferentes movimientos que revitalizaron tanto el ámbito rural como su escuela gracias a la educación compensatoria. En la década de los 90, y en plena LOGSE ya, encontramos las primeras propuestas innovadoras que tenían como objetivo dinamizar la vida en el pueblo.

En una segunda parte de este trabajo se analizarán diversas propuestas exitosas que llevan funcionando varios años y que han revitalizado tanto la escuela rural como el municipio. Se describe el plan de convivencia del pequeño municipio de Alpartir, la propuesta que derivó al programa Escuela 2.0 de Ariño, el programa de Leer Juntos que nació en Ballobar y los centros rurales de innovación educativa (CRIE).

Comenzaremos definiendo la escuela rural para iniciar esta introducción. Con palabras objetivas serían: la educación impartida en el medio donde las familias se dedican mayormente a actividades como la agricultura y la ganadería, es decir, el medio rural. Pero una descripción más real, de acuerdo con las fuentes, se describe como: la escuela rural es la idónea para crear y experimentar las propuestas educativas innovadoras.

Características de los alumnos en la escuela rural y aulas multigrado

Bustos (2011) defiende que la mayor diferencia entre un niño del ámbito rural y un niño del ámbito urbano es la autonomía de cada uno. Mientras el niño criado en el ámbito urbano debe seguir las limitaciones causadas por el gran número de población, de coches, de espacios, etc. el niño criado en el ámbito rural no es prisionero de las anteriores limitaciones.

De esta forma, el niño en el ámbito rural no solo tiene contacto con compañeros de su misma edad, sino también con compañeros más mayores y más pequeños en aulas heterogéneas, definidas como aulas multigrado. Además gracias al reducido número de alumnos, tanto el profesor, como cada uno de los escolares tienen la posibilidad de obtener una relación más estrecha entre ellos.

Aquí es donde aparece el *concepto multigrado*. Abós y Boix (2017), Uttech (2001) y además Bustos (2011) defienden los beneficios que este puede aportar. Bustos y Uttech coinciden en que el tener diferentes niveles en la misma clase aporta más beneficios, eso sí, una vez se haya superado el modelo fabril. Este modelo fabril es el que se caracteriza por la separación de la atención del profesor en turnos, uno por cada curso. Esta metodología tradicional desatiende a gran parte del aula multigrado, y por lo tanto, a gran parte de los alumnos.

Uttech plantea unificar esos cursos, causando el aprendizaje por contagio. Este aprendizaje por contagio permite que los alumnos de menor grado estén en contacto con saberes de mayor dificultad, que sean conscientes de estrategias cognitivas de mayor nivel, que adquieran mejores habilidades sociales, etc. Y luego los alumnos de mayor grado siempre están expuestos a saberes inferiores, refrescando y repasando constantemente saberes básicos. Además pueden incrementar habilidades de liderazgo

al ayudar a alumnos de menor grado y también pueden aplicar sus conocimientos al ayudar a los demás con sus actividades.

Dentro del grupo multigrado existe un proceso llamado *Aprendizaje por contagio* o *Círculos concéntricos de saberes*. Para definirlo, nos remontamos a la descripción de Bustos & Boix (2014) p.32 “Todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno”. Es decir, que entre alumnos y edades diferentes se benefician del constante transcurso de información, ya sea, teniendo contacto con temas superiores e inferiores a los del grado correspondiente.

Es Bustos (2011), además de otros autores, quien hace mención de un aspecto que en los últimos años ha ayudado en gran medida a la escuela rural, y este es el movimiento migratorio. La llegada de alumnos inmigrantes a las escuelas rurales supuso que aumentase el número de alumnos y que las escuelas permaneciesen más años abiertas. Además, desde un punto de vista pedagógico, el contacto con diferentes culturas en una misma aula supone un enriquecimiento personal que aporta un gran número de beneficios en el crecimiento de un niño.

El docente en la escuela rural y el *shock de la realidad*

En las primeras líneas de este trabajo se abordaba brevemente la relación entre la formación inicial del profesorado con la escuela rural. Es un hecho que un profesor, con pocos puntos en las oposiciones, y que solo cuenta con los conocimientos y la experiencia de sus años en la universidad, el primer destino que se le asignará será en el ámbito rural. Pero si además sabemos que esta formación inicial no tiene en cuenta este contexto, el profesor llega a una situación que escapa de su control. Por ello Barba (2006) y Bustos (2011) definen el *shock de la realidad*, que es el primer enfrentamiento de un profesor con un aula rural y su inexistente relación con lo estudiado en la carrera. Un profesor en la escuela rural tiene más funciones que en una escuela urbana, ya que este no solo desarrollará el puesto por el que está oficialmente en la escuela rural, sino que deberá, como en la mayoría de los casos, abarcar más funciones de las previstas. Además, añade Abós (2011) se encuentra en un contexto muy diferente, creando la sensación no pertenecer a la comunidad en la que se encuentra. Igualmente el docente debe garantizar una educación de calidad sin importar el ámbito en el que se encuentre.

De esta forma, Abós en su investigación sobre las asignaturas de los planes de magisterio a nivel nacional, no encontró una referencia implícita sobre la escuela rural.

MARCO HISTÓRICO

La escuela rural vivió durante estas décadas un gran número de cambios que condicionó su supervivencia. Este apartado englobará las décadas de los 70, 80 y 90 donde encontraremos: la escuela rural que vivió durante la década de los setenta un proceso de centralización, el Real Decreto de Educación Compensatoria de la década de los ochenta y, por último, el camino que este marcó para la creación de la LOGSE en la década de los noventa.

La década de los 70

La década de los años setenta se caracterizó por la transición de la dictadura franquista a la democracia parlamentaria española. Numerosos cambios se avecinaban en la sociedad española y por ello, el gobierno hizo las adaptaciones pertinentes para sumarse a la renovación socioeconómica. Las medidas económicas y tecnocráticas intentaban, además, que España se sumase a la Unión Europea y al cambio socioeconómico. Para esta nueva sociedad se iniciaron políticas como la nueva Ley General de Educación y Financiamiento, que transformó una educación que llevaba 30 años sin modificarse. La característica de esta ley fue la concentración escolar.

Berlanga (2003) y Santamaría (2012), disertan en cómo el ministro de educación Villar Palasí inicia un movimiento de renovación educativa adaptada a la industrialización de la economía española. Esta industrialización se pretendía conseguir superpoblando las ciudades urbanas o industrializando las zonas rurales, pero, bajo el discurso del progreso en solucionar las desigualdades entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales. Es la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa la que intentaba personalizar la enseñanza utilizando nuevos términos más profesionales y especializados: fichas de trabajo, evaluación continua, profesor especialista, proyecto de centro, programación de aula, ciclos, tutorías, etc. destacando el cambio de términos de *escuela y maestro* a *colegio y profesor*. Esta ley trata la mejora de la integración social, la mejora de la calidad educativa con aspectos que se exponen más adelante y con la prolongación de la obligatoriedad. Abós et al. (2015) añaden que

en el intento de ofrecer una educación más integral y unificada se cerraron muchas escuelas rurales.

Santamaría (2012) sostiene que esta ley dividió en dos etapas la Educación General Básica (EGB), dando margen a hacer agrupamientos de distintos grados a aquellas unidades que por circunstancias especiales cumpliesen una serie de requisitos específicos. Se fundan de este modo los Centros Incompletos, que fueron los centros que no cumplían con los criterios para ser llamados colegios. Esto se traduce a que los alumnos de estos centros incompletos podían realizar la primera etapa de EGB en este centro, pero para realizar la segunda etapa se tenían que desplazar al colegio de EGB más cercano. Aunque se permitiesen, según Santamaría, la ley define los agrupamientos heterogéneos de forma desfavorable, como una adversidad de la escuela rural.

Santamaría (2012) expone algunas de las justificaciones que usaba el gobierno para cerrar diversas escuelas rurales. Se aludía a que la homogeneidad y la graduación aportaban una mayor calidad a la educación de los alumnos. Pero siendo que las escuelas unitarias no tenían el número de alumnos necesarios para graduar la enseñanza, esta empeoraba la calidad porque al tener un grupo heterogéneo debido a que no se permitía la memorización de los textos de la forma que se idealizaba. Más tarde, las investigaciones oficiales demostraron que gracias a la heterogeneidad de las escuelas unitarias los alumnos obtenían mejores resultados que en las escuelas urbanas, pero los políticos o ignoraban estas investigaciones o exponían la falta de exigencia en las unitarias para refutarlas.

Según Santamaría (2012) hubo otras razones que intentaban demostrar esta mala calidad. Una de ellas fue la falta de recursos didácticos, ya que se asumía que solo pasaba en las escuelas unitarias, aunque fuese también un problema de escuelas graduadas. Otro factor que impedía la “mejora” de la calidad educativa era la imposibilidad de coordinación de los profesores en las escuelas unitarias; curiosamente en las escuelas graduadas los profesores tampoco tenían la necesidad de coordinarse, ya que cada profesor era independiente en su aula.

Un segundo argumento justificaba que, ante el bajo número de alumnos y de profesores, los niños carecían de ejemplos a seguir, de habilidades sociales, de convivencia y la transición al instituto era peor que la de un niño en la escuela urbana.

Santamaría (2012) refuta que en primer lugar, no se especificó en qué escuelas rurales sucedía. En segundo lugar, se observaba que la referencia del profesor era insuficiente, que se necesitan también alumnos destacados ¿es que no había en la escuela rural? Más tarde se observó que el impacto de referentes era mayor en la escuela rural que en la urbana. Por último, se decía que la transición a los Institutos de Educación Secundaria era más trabajosa para los alumnos procedentes del ámbito rural, pero se ignoraba que esta transición también era difícil en el caso de los alumnos procedentes del colegio urbano.

Siguiendo con la línea de Santamaría (2012), la incorporación de estos nuevos cambios requería una inyección de capital que se debía extraer de algún lado. Se tradujo la igualdad de oportunidades impartiendo la misma educación a todos los alumnos. Cerrando multitud de escuelas (mixtas, graduadas y unitarias) se daba pie a la creación de Escuelas Hogar y Escuelas Comarcales. Esta nueva ley educativa, la primera desde la II República, intentó erradicar el alto coste que suponía mantener las escuelas rurales. Fueron muchas las razones que consideraban buena idea el transporte de los alumnos a la ciudad más cercana, pero a su vez, fueron pocas las consecuencias expuestas a la población sobre este “gran” cambio.

Berlanga (2003) explicaba que la escuela hogar acogía a los alumnos de lunes a viernes, para luego los fines de semana estos alumnos se pudiesen ir a casa. El alumno terminaba pasando más tiempo en el colegio que en su municipio, lejos de su familia y su entorno. Se usaba la justificación de la igualdad de oportunidades, pero a su vez se exponían en un mismo aula a alumnos de realidades muy distintas. Profundizando, encontramos que las concentraciones no tuvieron en cuenta la realidad del ámbito rural. La misma ley de concentración alegaba que un niño tenía que recibir una educación a una distancia máxima de 45km entre casa y escuela y además hubo casos en los que esta distancia llegaba a los 400 km.

Garcés, Escudero, Barrios y Giménez (1983) en su informe sobre las concentraciones escolares y Escuelas Hogar definieron las escuelas rurales cómo: centros de educación general básica con alumnos frecuentemente lejanos que realizan sus estudios y residen en determinados edificios.

Tanto Santamaría (2012) como Berlanga (2003) resaltaron los inmediatos problemas como el transporte, las infraestructuras y el bienestar del alumno. El continuo transporte conllevaba muchos problemas que no se habían previsto. Para empezar, el estado de las carreteras no eran bueno por lo que generó accidentes de tráfico que involucró a los escolares de manera directa. La mala calidad de los edificios construidos, y la escasez o inexistencia de los recursos prometidos generaron un gran (y lógico) descontento. Además empezó la llamada *Crisis del petróleo*, dificultando económicamente todo el sustento de estas concentraciones, sin olvidar las consecuencias que sufrían los escolares directamente: desarraigo por parte de los alumnos en medios rurales, aumento del fracaso escolar, la no escolarización de alumnos en la etapa de preescolar, y por último pero no menos importante, pérdida de la calidad educativa y de vida. Luego Garcés et al. (1983) concluyeron que los alumnos que habían superado la primera etapa en sus municipios tendían a no fracasar escolarmente. De esta manera los alumnos perdieron muchos referentes: primero porque no conocían sus propios municipios y segundo porque no visitaron los municipios concentradores.

“La sentencia social negativa para la escuela unitaria se basó en prejuicios más que en realidades contrastadas y equiparables y también ha habido *detractores*”. Santamaría, R. 2012 p.10

Garcés et al. (1983) concuerdan con Santamaría (2012) que la mejora de las instalaciones se llevó a cabo gracias a la inversión monetaria de las concentraciones. No fue así en los casos en los que se emplearon edificios ruinosos o en un estado deplorable. Otro de los argumentos de la propaganda de las concentraciones fue la calidad de la enseñanza, pero contradictoriamente los resultados mostraron un aumento del fracaso escolar.

Garcés et al. (1983) realizaron un balance de los gastos que en principio las concentraciones escolares iban a suponer, ya que el gasto del profesorado era menor para el gobierno, pero luego vinieron otros gastos que aumentaron el coste de la educación. En las concentraciones se sumaron gastos de transporte y comedor, pero en las escuelas hogares se sumaban además los gastos de residencia, transporte, comedor, profesores y personal no docente que estaban al cuidado de los alumnos internos además de las adaptaciones y construcciones de los edificios utilizados.

Como indican Abós et al. (2015) es en el año 1978, cuando se firma la constitución, donde el territorio español se divide en autonomías, con gobiernos y una legislación propios. La constitución asignó un nivel de autonomía a cada comunidad autónoma, pero resaltando el caso de Aragón, que fue una comunidad denominada de vía lenta, es decir, que no se alcanzó la autonomía educativa hasta 1998. La escuela rural aragonesa fue dirigida hasta entonces desde el ministerio central.

Al final de los 70, los autores coinciden con que el gobierno intentó ahorrar el gasto que supuso la escuela rural en un proceso de renovación sociológica y económica. A costa de la supresión de unidades nació el movimiento reivindicativo “Un pueblo, una escuela”, en la que las familias y pueblos afectados defendían la supervivencia de los pueblos y estaban en contra de la centralización. Del mismo modo, el acceso a los alumnos procedentes del ámbito rural a estudios posteriores a la educación general básica era difícil ya que los gastos superaban a los que podían asumir las familias. Pero si pretendían ahorrar gastos con las concentraciones escolares, la movilización de estos escolares solo supuso una mayor inversión en la que los beneficios no fueron suficientes para contrarrestar las pérdidas.

La década de los 80

En esta década se proclama el Real Decreto de Educación Compensatoria, tras la fuerte política de concentración de los años setenta que hizo que las desigualdades que pretendía reducir fuesen más grandes, empieza un momento de cambio. España se divide en autonomías, de manera que cada autonomía podía ajustar la política a su realidad. Se crean los centros de profesores que facilitaran la comunicación y formación permanente del profesorado. Y en el caso de Aragón, se crean los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) para poder cumplir los objetivos del Real Decreto de Educación Compensatoria.

La educación compensatoria

La educación compensatoria se alza ante el ambiente de reforma de la educación que se vivió en los 80, originada en la regulación constitucional del derecho a la educación. De esta manera, se enfoca el principio de igualdad de manera que ahora en vez de

transportar a los alumnos como pasó en la anterior década, se transportará los recursos necesarios para una educación digna.

Gurrea (1999) resaltaba varios contenidos relevantes del derecho a la educación de los que destacamos el *derecho a cursar la enseñanza que en cada momento sea considerada básica por la legislación ordinaria*. El propio Gurrea señaló que implica el derecho a cursar la educación (en el caso de España) de entre los 6 a los 16 en un centro cercano a las residencias de los alumnos. Concretamente, en el caso de primaria, las plazas escolares deben estar disponibles en el propio municipio, aunque con excepciones en las que la administración garantizaba la gratuidad de transporte, comedor o en su caso internado.

El 27 de abril de 1983, con el Ministro de Educación y Ciencia José María Maraval, se proclama el Real Decreto 1.174/1983 de Regulación de la Educación Compensatoria. Gurrea (1999) y, más tarde, Berlanga (2003) sostienen que este decreto encuentra una situación política que permitió poner en práctica una educación con mayor igualdad y participación, que se tradujo en la nueva ley de educación: Ley Orgánica Reguladora del Derecho de la Educación (LODE). El RD asentaba los parámetros para que más tarde se pudiese tramitar la LOGSE en 1990.

El decreto reconocía la desigualdad en la educación provocada por la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, de modo que hasta que se reconoció en este reparto desigual la escuela distribuía el bien educativo sobre bases injustas. Admitía la necesidad de atención prioritaria a grupos, individuos y zonas cuyas condiciones de inferioridad eran especialmente acusadas.

Los criterios que fijaba el RD, resaltados por Gurrea (1999), abarcaban diferentes ámbitos, entre los que destacamos Geográficos, declarando zonas de actuación preferentes con parámetros de analfabetismo, desfase entre cursos, abandonos escolares, etc. y aportación de medios, que disponían equipos de apoyo especializado para asesorar a los Centros de Profesores y Recursos, además de incentivar al docente e invertir en obrar y dotar de equipamiento a los nuevos centros.

De acuerdo con Abós et al. (2015) es en 1986 cuando todas las comunidades autónomas que aun dependían del ministerio, ya hemos esclarecido anteriormente que

Aragón no conseguía la independencia educativa hasta 1998, implantan el modelo organizativo de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, cuyo objetivo era el de mejorar la calidad de la enseñanza en el medio rural. El propio profesorado lo definió como centros con pasillos muy largos. Durante estos años, “la estructura rural del binomio CRA – CRIET seguía siendo válida aunque las condiciones de trabajo del profesorado en los CRA era desigual a la de los profesores de los centros completos” (Abós et al, 2015p.82)

Según Abós et al. (2015) y Berlanga (2003), los CRIET (Centros rurales de innovación educativa de Teruel) en el año 1983 ayudaban a completar la educación y socialización de los alumnos de 2º etapa de EGB de pequeñas localidades de Teruel provincia, partiendo de la idea de libertad y desde la innovación. Estos centros poseían un carácter voluntario, que se mantiene hoy en día, y como medida para compensar las desigualdades que se incentivaban en el Ministerio de Educación Central. Concretamente en la provincia de Teruel, aun existían municipios alejados de las vías de comunicación, con grandes distancias y con población muy envejecida.

Bajo el amparo del RD de Educación Compensatoria para corregir la desigualdad existente entre determinados grupos sociales, Berlanga (2003) apunta que la Educación Compensatoria permitía la creación de recursos tan flexibles como lo desearan los participantes en las negociaciones: administraciones, profesores, padres, alumnos y otros agentes.

Los primeros problemas que se encontraron al exhibir la propuesta fueron: la reticencia de los ayuntamientos originada por el miedo de la suspensión de unidades, muchas de las escuelas decidían invertir en otros recursos el dinero destinado al CRIET, no hubo tiempo suficiente para explicar la propuesta, la posibilidad de desarraigo en los alumnos, la no asistencia del 20% de los alumnos debido a su carácter voluntario y la coordinación entre la profesores del centro y profesores del CRIET.

Entre los objetivos que describe Berlanga (2003) de la primera propuesta encontramos varios, de los que destacamos el de “facilitar el desarrollo de las experiencias de convivencia social de niños padre y ayuntamientos” que significó el abrir una vía de comunicación entre pequeñas escuelas y sus pueblos.

Los Centros de Profesores

Gracias a los Movimientos de Renovación Pedagógica, que habían conseguido un alto grado de aceptación e interés, el ministerio se comienza a plantear un modelo de ayuda a la mejora de la labor del profesor. Debido a que el Instituto de Ciencia y Educación no eran capaces de ofertar una alternativa que agradase a todo el profesorado, por motivos ideológicos y que gracias a la Reforma Universitaria de 1983 dejan de cooperar con el Ministerio, los centros de profesores se convierten en una alternativa.

Los Centros de Profesores implican una “ruptura con los modelos tradicionales” (Rubia, 2012). Ya que una de las mayores debilidades de las escuelas rurales era el aislamiento del profesor, estos Centros de Profesores ponen solución al fin erradicando este aislamiento. Además estos centros ayudaban a los profesores a la constante actualización y formación del *desarrollo curricular*, incentivando la investigación y mejora de la labor educativa

Luis y Romero (2009) resumen las primeras funciones que debían desempeñar los Centros de Profesores fueron: ayudar a revitalizar el trabajo de aula, ser una herramienta que actualizase al profesor, ser un lugar donde los profesores pudiesen compartir la experiencia educadora, los centros de profesores debían ser controlados por profesores, y por último, estar destinados al desarrollo de profesor

Otras funciones fueron, aprovechando la infraestructura, la configuración como centros de información, bibliotecas multimedia, centros de orientación, lugar de encuentro y, en determinadas ocasiones, cómo museos con material pedagógico de anteriores épocas.

La década de los 90

La década de los 90 viene marcada por la LOGSE. Según los autores, esta ley está caracterizada por la creación de la etapa de educación infantil desde los 3, y el desplazamiento de séptimo y octavo a primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria además de extender la obligatoriedad hasta los 16 años.

Aznárez (1998) y Abós et al. (2015) defienden que aunque la configuración y distribución del mapa aragonés pertenecía a la comunidad autónoma de Aragón, la planificación de la enseñanza era competencia del Ministerio de Educación y Cultura. La razón fue que Aragón no obtuvo la autonomía educativa hasta finales de los noventa, como ya hemos explicado antes. Decisiones como los casos de centros con pocos alumnos y los de carácter organizativo también concernían a la administración central, que estaba muy alejada de la realidad de estos casos.

Fueron tanto padres como ayuntamientos los primeros que rechazaron esta medida, debido a la fuerte concentración escolar que se había vivido en los años setenta y cuyas heridas aún estaban sanando. Además también alegaban que “la salida de los escolares mayores de 12 años de sus localidades favorece el éxodo y la emigración de las familias a pueblos más grandes” (Aznárez, T. 1998 pp.49)

Al no tener en cuenta las peculiaridades, tal y como interpreta Aznárez (1998) del territorio aragonés, los estudios confirmaron que más de la mitad de los alumnos requerían del transporte escolar gracias a esta nueva organización. Siendo que una gran característica de Aragón es el reparto desigual de población, hecho que localiza algunos municipios a más de treinta minutos de sus capitales comarcales. Entonces ¿Qué pasaba con los alumnos de estos municipios? El MEC (Ministerio de Educación y Cultura) aconsejaba que el tiempo máximo de carretera para un alumno era de 30 minutos, pero en Aragón existen varias zonas donde las localidades de los institutos y la de los municipios afectados distaban a más de ese tiempo recomendado.

Abós et al. (2015) añaden que es en esta década cuando se instaura en Aragón el modelo organizativo de los Colegios Rurales Agrupados, estos se creaban en los años ochenta para poder responder a las necesidades reconocidas por la educación compensatoria. Esta nueva organización unía el claustro de profesores de colegios pequeños y cercanos para crear un mismo órgano. Estas pequeñas unidades compartían profesores especialistas y recursos siendo definida por varios autores como: Un mismo colegio con carreteras como pasillos. El hecho de que las condiciones de trabajo de los profesores en los CRA fuesen muy diferentes a las de los profesores en las escuelas graduadas, se potencia la relación entre los CRA y los Centros de Profesores (CEP). Los

CEP hicieron posible desarrollar una labor de formación y acercamiento de los profesores de la escuela rural.

Según Gurrea (1999) y Aznárez (1998), se ampliaron la oferta de Educación Infantil y se creó un marco curricular flexible. De esta forma, y pudiendo hacer uso de las infraestructuras ya existentes, muchos municipios consideraron la posibilidad de implantar el primer ciclo de la ESO en cada colegio, como antes se impartía séptimo y octavo. Si se dotaba a estos centros de los recursos humanos y materiales necesarios, al igual que otros, estos eran completamente capaces de lograr una *óptima calidad de la enseñanza*.

Para ello, y resumido por Aznárez (1998), los municipios aludían a las siguientes condiciones que justificaban la implantación del primer ciclo de la ESO en los colegios: El mal estado de muchas carreteras y las temperaturas extremas que podían dificultar la asistencia regular a clase; se aumenta el gasto diario en familias y como consecuencia también en la administración; se reinstaura el temor de la posibilidad de desarraigo en lo alumnos, es por eso que se defendía que se podía conseguir una mejor conciliación familiar si el alumno no se veía obligado a estudiar fuera del municipio hasta los 12 años. También se apoyaba la idea de que la cercanía del profesor a estas determinadas edades beneficiaba el desarrollo del alumno.

Aznárez (1998) y Gurrea (1999) indicaron que es en el artículo 65 en la que el gobierno asume el gasto que para que se les garantizase una *calidad de enseñanza* debían escolarizarse en zonas próximas a sus municipios. Estos gastos llegaban a englobar gastos como comedor, transporte y/o internado.

Aznárez (1998) y Gurrea (1999) explicaban como el Real Decreto 299/1996 exige a su vez, que la administración educativa aporte los recursos necesarios para garantizar el derecho a la educación debido a, ya mencionado anteriormente, que no todas las familias del medio rural podían asumir los gastos que conllevaba la educación del medio rural. El artículo insinuaba que la educación podía ser obstaculizada por factores relacionados por la desigualdad social, y que el proceder del ámbito rural no podía generar una desigualdad en el acceso a la educación.

Por ello, siguen indicando Aznárez (1998) y Gurrea (1999), en el artículo 4 del anterior decreto se plantean objetivos para evitar las desigualdades provocadas por situación geográfica o condiciones sociales desfavorecidas. Estos objetivos entran dentro de la educación compensatoria y estructura las medidas que necesarias para que la educación compensatoria sea útil. Este artículo también abarca la coordinación y colaboración con el MEC y diferentes administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la compensación social y educativa para colectivos en riesgo de desventaja.

Abós et al. (2015) aportan que es en el 97 cuando se crea el proyecto de Aldea Digital, con la participación de varios CRA. Este proyecto ayuda a reconocer que el derecho de una educación que utiliza como recurso las Tecnologías de la Información y Comunicación, no rehusa ignorar las características *pseudo – educativas* del entorno. Primeros proyectos que ayudan a la escuela rural aragonesa a ser pionera en innovación educativa.

EL LABORATORIO DE INNOVACIÓN DE LA ESCUELA RURAL ARAGONESA

Según Bernal, J.L (2009) y Gallardo, M. (2011) la escuela rural actual garantiza una educación de calidad gracias a sus características como modelos flexibles de organización; la potenciación de las capacidades de sus alumnos; la relación escuela y municipio; la cercanía con los padres, etc. Además su necesidad de compensar las desigualdades y sus peculiares características antes mencionadas son las que posibilitan y motivan la innovación.

Sobre las desigualdades existentes en la escuela rural, Juan Antonio Rodríguez (2018) aporta que el primer objetivo de la escuela, sea rural o no, es la compensación o disminución de las mismas. Con ayuda de unas instituciones u otras se puede conseguir los recursos o los fondos monetarios necesarios para que la brecha entre lo urbano y lo rural sea cada vez menor.

La entrevista como método de investigación

Uno de los recursos que se ha utilizado para la recogida de información ha sido la entrevista cualitativa. Según Kvale, S. (2011) las entrevistas aportan conocimiento empírico sobre los puntos de vista y conocimientos que solo los autores conocen, en este caso, sobre sus proyectos innovadores. Además también pueden hacer explícita el contexto social de la entrevista y el tono emocional de los creadores.

Se dio la oportunidad de realizar una entrevista, primero a Juan Antonio Rodríguez, director del colegio Ramón y Cajal de Alpartir y que junto a Carolina Cajal crearon un Plan de Convivencia excepcional, detallado más adelante, a dos alumnos de Alpartir y a una madre sobre las experiencias vividas en el pueblo. Segundo, también se entrevistó a Carmen Carramiñana, creadora junto a Mercedes Caballud del programa Leer Juntos, que este año ha cumplido su 25 aniversario y que nació en la pequeña localidad de Ballobar. Este programa es de interés porque ayudó a varios pueblos a dinamizar su relación con el colegio. Estas entrevistas se recogen en el CD – ROM anexionado.

La necesidad de innovar en la escuela rural

Álvarez y Vejo (2017) resaltan la existencia de la heterogeneidad e influencia del multiculturalismo en las escuelas rurales. Siendo así, añaden, hay un vacío en las políticas educativas actuales que no dan respuesta a los anteriores. Es por ello que muchos de los retos a los que se enfrentan estas escuelas son: “una formación específica del profesorado, la adecuación del currículum a situaciones divergentes, el impacto de la sociedad multicultural y la influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectar y abrir al mundo a la escuela rural.” p 26

Además Álvarez y Vejo (2017) añaden que la innovación pretende la consecución del máximo aprendizaje, mejorar la motivación, favorecer la participación de la comunidad educativa, y generar contextos donde la convivencia sea positiva para todos los participantes. “Una escuela innovadora es la que lucha contra el inmovilismo ante los problemas que se detectan en los centros, en la práctica de las aulas y en la política educativa, aspirando a la mejora progresiva.”

Berlanga (2010) en su artículo en *Viaje por las escuelas de Aragón*, destaca que, aunque sorprenda en otros territorios, en el caso de Aragón la innovación se da, mayoritariamente, en la escuela rural. Pero un gran obstáculo es la inestabilidad del profesorado en la misma, que aunque haya iniciativas muy bien planteadas, si no hay una continuidad el proyecto se queda en el planteamiento. “Seamos optimistas. La actual escuela rural aragonesa es un auténtico laboratorio de innovación y auténtico laboratorio de innovación y en algunos aspectos modelos para Europa” p. 212

Joaquín Sabina canta al medio urbano, José Antonio Labordeta al rural y ambos dibujan sueños de mundos compatibles. Podemos imaginarlos, entonando a coro con las voces la comunidad educativa aragonesa, “Habrá un día en que todos al levantar la vista seguiremos teniendo una escuela que ponga libertad”. (Berlanga, 2010, p.212)

El programa Escuela 2.0 en el CRA Ariño – Alloza

Según Amiguiño (2011) una educación eficaz para la ciudadanía debe tener en cuenta las competencias y saberes necesarias para una integración y participación activa en la vida pública. Por eso hoy en día, la informática, internet y las TIC en general, forman parte de esta vida social activa, y la escuela no puede ignorar esta necesidad.

Moral, Villalustre y Neira (2014) informan de que en el año 2010 - 2012 se implantó en España, y supone la dotación de un ordenador portátil por alumno en el 3º ciclo de primaria y en el 1º ciclo de ESO. Este fenómeno de inmersión en las aulas, y más concretamente en el medio rural, se produce al integrar estas herramientas digitales en su actividad cotidiana. Todo ello requiere de determinadas medidas de apoyo y formación del profesorado

Carbonell (2010) en su viaje por las escuelas de Aragón, recoge cuando llegaron los primeros portátiles destinados al uso de los alumnos, en Ariño un municipio de la provincia de Teruel, que junto a su compañero del colegio rural Alloza, fueron pioneros en la revolución de la enseñanza. Incluso los alumnos del CRA tuvieron la oportunidad de viajar hacia Berlín a conocer a Bill Gates. Ellos mismos afirmaban que “Se aprendía más, y de manera más rápida y eficaz”. Pero, cuando estos alumnos llegaron al instituto, estos abandonaron la Tablet PC para volver al tradicional uso del bolígrafo y el papel.

El año 2001 comienza por parte de José Antonio Blesa, como informa Carbonell (2010) la iniciativa de llevar internet y ordenadores a todas las aulas, en vez de al aula de informática. Gracias al apoyo económico del Departamento de Educación, del Ayuntamiento de Ariño y de la empresa SAMCA, el aula pudo contar con pizarras digitales, videocámaras, equipos de sonido y otros aparatos. Desde ese momento, “No fue necesario salir del aula para conocer y comunicarse con el mundo”.

Desde ese año, sigue informándonos Carbonell (2010), los alumnos del CRA de Ariño, sin importar el nivel en el que están, utilizan el material para recoger y almacenar información. Esta información proviene de diferentes orígenes, ya puede ser un libro de un alumno o de una web. A su vez, este acercamiento de las TIC permite a los alumnos un uso de blog de noticias, televisión y radio. De esta forma los alumnos son capaces de expresar sus inquietudes y su visión del mundo.

26 de febrero de 2003 se incorpora los Tablet PC, como indica Carbonell (2010), a los alumnos de 4º de primaria, convirtiendo al libro de texto en Internet, el cuaderno de apuntes en carpetas con archivos bien organizados. Una vez se logró que la formación llegase a toda la familia se ha posibilitado la colaboración entre escuela y familia. El crear grupos de voluntarios que colaboran con el colegio ha permitido la consecución de un aprendizaje dialógico.

Carbonell (2010) recogió la opinión de los primeros alumnos que trabajaron con las Tablet PC de lo que podemos extraer que:

Nos gustaba más que con los libros; era una forma de aprender que te llamaba más la atención y te permitía hacer más cosas y a tu manera: bajar nuevos programas de texto e imágenes; consultar, resumir y comentar noticias de internet; actividades compartidas con otros centros,... Aprendimos mucha más informáticas que los chicos de otros centros de nuestra misma edad. Lo único que no hacíamos con la Tablet era Educación física y el cálculo mental”. p 55

Colegio Ramón y Cajal de Alpartir

Alpartir es un pequeño pueblo de aproximadamente 600 habitantes de la comarca de Valdejalón, a poca distancia de la Almunia de Doña Godina.

Rodríguez (2018) informa sobre el estado del colegio en el curso 2017 – 2018 del colegio Ramón y Cajal donde había 37 alumnos, 11 de infantil y 36 en primaria. Dentro del grupo de primaria, encontramos que en un aula se encuentra 1º, 2º y 3º de primaria con un total de 14 alumnos, los otros tres cursos restantes se sitúan en otra aula con un total de 12. Siendo una localidad pequeña y como ya viene siendo característico en las escuelas rurales, un 40% del alumnado son inmigrantes, o proceden de familia inmigrante. Dentro de este 40% de inmigrante, encontramos dos culturas predominantes diferentes, que son la marroquí y la rumana. De este modo agradecen que estas familias inmigrantes se hayan establecido en el municipio.

Rodríguez (2018) destacaba el caso de una alumna procedente de la Almunia de Doña Godina, cuyos padres prefieren su escolarización en Alpartir. Esto se debe a que el proyecto del colegio haya conseguido más seguidores que habitantes tiene el pueblo.

El centro disponía el pasado curso con 5 profesores, 4 plazas jornada completa y una a media jornada. Con respecto al tema de los docentes, y como ya es habitual en los colegios rurales, es normal encontrar que un 60% de la plantilla docente cambie cada año.

El contexto del plan de convivencia no presenta actualmente muchos casos conflictivos, porque desde el centro se creyó beneficioso actuar desde la prevención. Debido a las influencias del entorno mediático y las circunstancias de nuestra sociedad de la información pueden manifestarse muchos conflictos en el entorno de los alumnos, además el propio Rodríguez explicaba como aun había conflictos entre familias provenientes de la Guerra Civil.

En cuanto a la compensación de desigualdades, Rodríguez (2018) resalta que la escuela debe encontrar la manera de compensarlas, ya sea con la colaboración de las familias o con subvenciones del ayuntamiento. El mismo entrevistado aclaraba sobre la dotación de recursos y profesores: “Da igual los proyectos que tengas,... hagamos o no hagamos tenemos lo mismo que colegios que no hacen nada. (...) y el presupuesto va en función del número de aulas, no del número de niños.”

El Plan de convivencia del CEIP Ramón y Cajal Alpartir se basa en el aprendizaje dialógico, esto es, de acuerdo con Flecha y Vargas (2000) un aprendizaje basado en el

diálogo sobre todo en la resolución de conflictos rechazándose cualquier forma de violencia. A su vez Molina, Castillo y Rodríguez (2014) recogen que para crear una convivencia basada en la paz, hay que dotar a los alumnos de valores, actitudes y conductas que conlleven a interacciones sociales positivas.

La metodología llevada a cabo ayuda a la creación de este aprendizaje fundamentado en el diálogo. Debido a que al ser un centro rural solo haya dos aulas habilitadas a los seis cursos de primaria, la convivencia entre alumnos de diferentes edades es inevitable. Por ello los profesores han adaptado su metodología, es decir, todos los alumnos, de los tres cursos por aula en este caso, aprendan todos los contenidos independientemente de si son de su nivel o no. El propio Rodríguez defendía que, aunque para un alumno de cuarto contenidos propios de sexto le resultasen difíciles, la posibilidad de tratarlos durante tres años, es decir de 4º a 6º, posibilita un aprendizaje significativo.

Además el mismo plan de convivencia defiende que como centro escolar, es su deber ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar las capacidades que les permitan “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, además del pluralismo activo de una sociedad democrática”. p9, Plan de convivencia 2012 – 2014.

Todo el planteamiento del plan de convivencia se apoyó en el informe de la UNESCO sobre educación para el siglo XXI que plantea que además de educar para la adquisición de conocimientos, también hay que dedicar gran parte del tiempo en la escuela para *aprender a vivir juntos*. Sobre ello opina una madre entrevistada en Alpartir, “Para mí es más importante ser personas, porque luego todo se consigue más fácil”. Aprender a vivir juntos conlleva el desarrollo de la empatía y la independencia del individuo. Es incluso que en el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006 de educación se cita lo necesario que es fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales. Es por esto que el objetivo del plan de convivencia es, ya reiterado varias veces, “la mejora de la comunicación entre los distintos agentes de la comunidad educativa y el desarrollo de valores democráticos y de ciudadanía como la tolerancia, la apreciación de la diversidad y el diálogo”

Anteriormente se nombraba la metodología llevada en clase. Este método, conforme a Rodríguez (2018), consiste en no ignorar en ningún momento a ningún curso. Recordamos que en la introducción se describía que en las escuelas multigraduadas, por norma general, se utilizaba una metodología basada en el modelo fabril, atendiendo a los cursos por turnos. Este centro no, los tres cursos del aula (en este caso) tratan los mismos contenidos, con las mismas indicaciones del profesor. Además los agrupamientos en clase se estructuran de manera vertical, es decir, en un mismo grupo habrá un alumno de cada curso. “Lo que es absurdo es explicar solo para un curso, en la unitaria, para un niño o dos” tal y como explicaba Rodríguez.

Además las familias apoyan al centro porque, aunque el alumno tenga dificultades con cierto tema, al ser contenidos de un curso superior y que se reiterara sobre él durante dos cursos más, las preocupaciones disminuyen obteniendo el beneplácito de las familias. “Lo que sería absurdo es que si yo estoy viendo las multiplicaciones de decimales con los de 6º le tuviese que decir a los de 4º y 5º: tapaos las orejas que esto es para 6º solo”.

En el plan de convivencia 2012 – 2014 establecieron unos criterios de organización y funcionamiento que posibilitarían el funcionamiento y la puesta en marcha del Plan de convivencia. Pero en este documento resaltaremos los criterios referidos a la difusión del proyecto, ya que, según Rodríguez (2018), estos ayudan a que los padres entiendan la metodología y las actividades realizadas por el centro. Los profesores creen en la importancia de que las familias conozcan de primera mano cómo trabajan los alumnos y, en la medida de lo posible, poder participar en la educación escolar ellos también. Para ello, la convocatoria de reuniones, folletos informativos, tutorías y asambleas serán de gran utilidad. Rodríguez (2018) añade otros medios de difusión que han compartido estas actuaciones son de gran ayuda, explica que son los periódicos comarcales, en vez de los nacionales, los que más ayudan en esta labor. Además, la longevidad del proyecto, que ya son 10 años, hace que, aunque algunas familias desconfíen, el diálogo ente padres y las reuniones de ocio ayuden a la comprensión y difusión del mismo.

Ante todo, el plan de convivencia del curso 2012 – 2014 decretó que el objetivo principal era *la mejora de la relación* entre los distintos agentes de la comunidad

educativa, con recursos como la tolerancia, apreciación de la diversidad y el diálogo. El resto de objetivos pueden ser localizados en el anexo 2

En el colegio de Alpartir se puede observar en las tutorías y en actividades que tanto el AMPA como el centro organiza la estrecha relación que se mantiene entre profesores y padres. Por otra parte el ayuntamiento se ha involucrado de lleno en el proyecto de convivencia, participando en las actividades o financiando la realización de otras. El colegio también ha podido contar con la participación de varias asociaciones del municipio. Siendo así una las claves del éxito del proyecto se debe a la Acción tutorial que mejoran la relación profesor – alumno.

Incluso se pretende mantener la comunicación con otros colegios próximos como son, Almonacid de la Sierra, Afamén y Herrade de los Navarros, dando la posibilidad de la realización de actividades conjuntas

En el caso de Bullying, el centro consigue no tener ningún caso gracias a la misma prevención antes mencionada. Rodríguez (2018) afirmaba que aunque existen de vez en cuando problemas debido al acoso escolar, los profesores pretenden actuar desde el primer momento en el que se detecta a un alumno aislado de forma reiterada. En el caso de Alpartir y al ser un pueblo de no más de 600 habitantes, se puede apreciar rápidamente cuando un niño de la localidad está siendo aislado del resto de los niños. En este momento la colaboración con las familias es clave debido a que tanto profesores como padres pueden saber inmediatamente si un niño está siendo excluido y, entre todos, solucionar el problema. “Un niño si está mal eso lo lleva dentro, porque estará mal en casa, estará mal aquí”. En el caso del Ciberbullying, no ha existido ninguna víctima ya que los profesores observan que aunque manipulen algunos teléfonos móviles no acceden, todavía, a plataformas que puedan dar opción al acoso cibernético.

Desde el centro, tal y como profundiza el propio plan de convivencia, se cree en la necesidad de formación, ya sea desde la acción tutorial o desde la investigación para la mejora del clima escolar. De este modo, se recurre a los expertos para la formación continua del profesorado, especialmente si dispone de recursos en sistemas de mediación y ayuda entre iguales o de manejo de la disrupción y conflictos en el aula. Por ello las necesidades de formación abarcan la gestión de conflictos en el aula, sistemas de ayudas entre iguales, escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje

El plan de convivencia (2012 – 2014) recoge las actividades que se llevarán a cabo y que son las responsables de que el colegio de Alpartir genere tanto éxito. Por ello Rodríguez (2018) recalca que la participación del alumnado es su mayor característica. Actúan sobre tres ámbitos que son: cuidamos las personas, cuidamos las relaciones y cuidamos el entorno. En el anexo 3 se puede encontrar un esquema que expone todas las actuaciones del centro.

Concretando el objeto de análisis que es el plan de convivencia, vemos que las acciones del mismo son entorno a que tres aspectos nombrados por los profesores: cuidamos nuestro entorno, cuidamos las personas y cuidamos las relaciones.

Rodríguez (2018) sostenía que cada una de las actividades son partes de un mismo engranaje, que una actividad no se puede dar sin la otra. Como por ejemplo, la constitución escolar, que son las normas de convivencia redactadas por los alumnos y firmadas al comprometiéndose a su cumplimiento. Pero para ello ha existido un trabajo a lo largo del primer trimestre, en el que ha habido asambleas, colaboración entre alumnos, entre aulas o entre todo el colegio en general. Entre las actuaciones encontramos las siguientes actividades destacadas:

Ayuda entre iguales, como sistema de apoyo social, prevención y solución de conflictos. La distribución de los lugares de los alumnos ayuda a este apoyo, haciendo agrupamientos verticales tanto a nivel de aula como a nivel del colegio.

Elaboración democrática de normas es decir, que son los alumnos los que elaborarán las normas para una buena convivencia mediante asamblea y debates. Estas normas deberán estar siempre redactadas en positivo ayudando a la percepción de normas para la buena convivencia en vez de normas restrictivas.

Constitución escolar, la constitución escolar es una actividad con una temporalidad de todo el primer trimestre. Es debido a que desde septiembre los alumnos empiezan a desarrollar habilidades sociales como la asamblea, empezando desde el nivel del aula. En octubre se dedica a desarrollar la mediación. Ese mismo mes los profesores se dedican a formar a los alumnos para que sean competentes en el papel de mediadores. Los mediadores se dedican durante todo el curso a ayudar a sus compañeros y

profesores a resolver los conflictos que vayan apareciendo. Estos conflictos se apuntarán en la agenda de mediación, en anexos.

Luego noviembre es el mes dedicado a los derechos de la infancia. Se revisa la declaración de los derechos de la infancia y se introducen dentro de la constitución escolar. Así llegamos al día 5 de diciembre, víspera del día de la constitución, cuando los alumnos ya han redactado sus propuestas y se desplazan al ayuntamiento para la firma y aprobación de la constitución escolar. Cada año se incorporan nuevos artículos gracias a lo trabajado durante el primer trimestre. El alumnado se compromete a su cumplimiento y luego se entrega a las familias, para que cada alumno tenga su propia copia en su casa.

Carné de comportamiento Rodríguez (2018) nos enseña el funcionamiento del Carné de comportamiento que tanto Carolina Cajal como Juan Antonio Rodríguez, anterior y actual director/a del centro, llevan utilizando desde el primer año del proyecto de convivencia.

Rodríguez (2018) Cada alumno parte al principio del curso con los 12 puntos iniciales. Conforme se van incumpliendo las normas detalladas en el mismo, el alumno pierde los puntos respectivos que también se especifica. En caso de que en un mes no se haya perdido ningún punto se puede conseguir un punto extra, hasta llegar a un máximo de 20. En caso de que se haya llegado a la máxima puntuación el alumno obtendrá una bonificación en la fiesta de final de curso. En anexo 4 se puede encontrar un ejemplo de carné de comportamiento

Uno de los aspectos más importantes, resalta Rodríguez (2018), es la de redactar las normas de convivencia en positivo. Por ejemplo, en vez de “No correr por los pasillos” se redactará: “Caminar por los pasillos”.

Proyecto de formación de convivencia, se refiere a formación tanto al alumnado como a profesores y padres para la creación de la convivencia deseada. Es que la formación del profesorado necesaria gira entorno a: gestión de conflictos en el aula, sistemas de ayudas entre iguales, modelo dialógico de prevención de conflictos, transformación en comunidad de aprendizaje.

Molina, Castillo y Rodríguez, (2014) señalan que la implicación del profesorado, la motivación del alumno y la colaboración del municipio al completo permiten la Paz Positiva y trabajar conceptos como: la convivencia con el medioambiente, el desarrollo y promoción de los derechos humanos, la democracia y la cultura de paz.

Programa *Leer Juntos de Ballobar*

Carramiñana y Caballud (2003) informan de que todo comenzó en los 90, más concretamente en 1993, cuando un grupo de profesores se reunían en Fraga para formarse, discutir e informarse sobre aspectos que concierne a todo profesor y, además, buscar soluciones. La Escuela de Verano del Alto Aragón era la encargada de reunir y organizar a estos profesores preocupados, citándoles en varias localidades de la provincia de Huesca. Además la localización del Centro de Recursos del estado español también era importante para estas reuniones de profesorado.

Uno de los temas que preocupaba fue el motivo por el que los alumnos, llegados a una determinada edad, dejaban de leer, cuando disfrutaban tanto de los cuentos y las historias. Mercedes Caballud hizo de mediadora, abriendo los interrogantes de “¿Ven leer a sus maestros? ¿Sus familias contagian el deseo de leer?” (Carramiñana y Caballud, 2003, p.50) siendo estas preguntas las detonantes de la propuesta de Caballud, dirigido no solo a profesores, sino a familias y bibliotecas

En 2009 las mismas autoras afirmaban que Leer Juntos comienza bajo la necesidad de abordar la educación literaria de una forma más amplia, significativa, compartida y dotada de contexto, además de exponer modelos de la vida cotidiana. Pero sobre todo, Leer Juntos es una experiencia literaria a tres bandas porque implica a profesorado, familias y bibliotecarios.

El objetivo siempre fue que los niños viesen leer a sus modelos de conducta: padres, profesores y bibliotecarios. Es en la tertulia, concepto que más tarde se desarrollará en profundidad, dónde estos 3 modelos activan los conocimientos de la competencia literaria. Poco a poco las propias familias pedían tratar con literatura más compleja. Por ello según las palabras de Carramiñana y Caballud (2009) “la tertulia es el corazón que mantiene, alienta, inventa y difunde todo lo demás”, siendo además la clave del éxito.

Carramiñana, en la entrevista realizada para este trabajo en 2018, informó que desde la primera reunión en el que se informaba a las familias Leer Juntos tuvo muy buena acogida. En ésta hubo casi 80 participantes, manteniéndose durante todo el año. Cuando concluyó el curso, fueron las propias madres, ya que el género femenino predominó desde el principio, las que en la evaluación del primer año de Leer Juntos fueron las que propusieron continuar con el programa “porque se había quedado corto”.

Este primer llamamiento se convocaba a las familias y a la biblioteca municipal, pero al ser Ballobar un colegio rural, prácticamente las familias del colegio abordan toda la población del municipio.

Todo el proyecto, desde el principio, aborda la necesidad de que los participantes adquieran una competencia literaria, tanto en 2003 como en 2009 Carramiñana y Caballud defienden que, no se podía ignorar el concepto de literatura de los participantes en el comienzo del proyecto ni la idea que la sociedad tiene sobre la literatura o la investigación del hecho literario.

Parafraseando a González Nieto, los pilares teóricos son: un enfoque comunicativo, la atención a la recepción, que el concepto universal cambia a lo largo de la historia y la distinción del valor formativo de la literatura con la interpretación al pensamiento cultural. Luego Carramiñana explica las competencias de una persona lectora, estas competencias se localizarán en el anexo 5

Se aborda de esta manera una experiencia cultural compartida, Teresa Colomer en 2003 la define como llevar a la vida cotidiana la literatura en un contexto cultural donde se implanta. Esta experiencia cultural abarca aspectos como vivencia de lectura y debatir sobre la producción, difusión y crítica de la literatura actual. Leer Juntos se suma a este objetivo.

Lo más importante es que la lectura termine siendo una actividad de ocio, porque de esta manera genera interés y motivación con nuevas lecturas. Esta búsqueda será completada con un corpus literario adecuado porque se debe encontrar una relación con la vida, los intereses propios y una complejidad ascendente. Esta búsqueda se basa en los objetivos que en 2003 se plantean, en anexo 5

Los datos recogidos en 2003 indican que en el inicio del programa había un único grupo, que se reunían en horario nocturno, pero debido al éxito del programa, enseguida se manifiesta la necesidad de organizar diferentes grupos. Y por eso, en el sexto año se creó Leer Juntos Infantil, un grupo que no tenía horario nocturno como el original y posibilitaba la asistencia de madres y padres mientras sus hijos estaban en el colegio. Luego también se extrapoló al instituto siendo así que Leer Juntos del colegio de Ballobar pasó a existir además Leer Juntos instituto de Fraga.

Años más tarde, con la llegada de los CEIP hubo una reducción del profesorado, una continua movilidad del mismo y, por lo tanto, una falta de arraigo en los pequeños municipios y la inestabilidad de muchos puestos de trabajo. De esta manera el profesorado tenía muchísimas dificultades para la participación en Leer Juntos ya que se realizaba fuera del horario escolar. La mayoría del claustro reaccionó ante las dificultades de participar en las tertulias de Leer Juntos de forma general y se propuso constituir el *Grupo de Biblioteca*.

Desde el grupo de biblioteca se ha facilitado el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa. De forma habitual las familias y la biblioteca participan con el profesorado en cuentacuentos, presentaciones de libros y otras actividades de animación a la lectura.

En 2018 Carramiñana profundiza en cómo era la participación de personas con poco conocimiento del idioma, en su mayoría personas inmigrantes. Fue un empeño importante desde los primeros años, pero es en el año 2001 cuando comienza el programa de biblioteca destinado al creciente número de inmigrantes.

La primera vez que se hizo un grupo de Leer Juntos especialmente dirigido a familias extranjeras fue en Lérida. Una de las hijas de las primeras participantes de Leer Juntos propuso la iniciativa y se consiguió que varios colegios, donde más población inmigrante se concentraba, pusiesen en marcha el programa. El resultado fue que las familias extranjeras se relacionaron más con las autóctonas y participaban más en el AMPA y otras actividades de los colegios.

Otro ejemplo que destacamos es el caso de una población rural que escogieron un libro de autor francés y dieron la posibilidad a familias de habla francesa de leerlo en su

lengua de origen. Esto posibilita que en la tertulia tuviesen la posibilidad de una mayor participación. Es más, hay casos donde se ha invitado a las tertulias a autores y editores extranjeros. Es decir, existen colegios que ven el potencial que tiene Leer Juntos para las familias extranjeras y organizan las actuaciones pertinentes para aprovecharla.

El siguiente esquema muestra los beneficios de Leer Juntos, no solo para las familias, sino también para el claustro del colegio y la Biblioteca Pública.

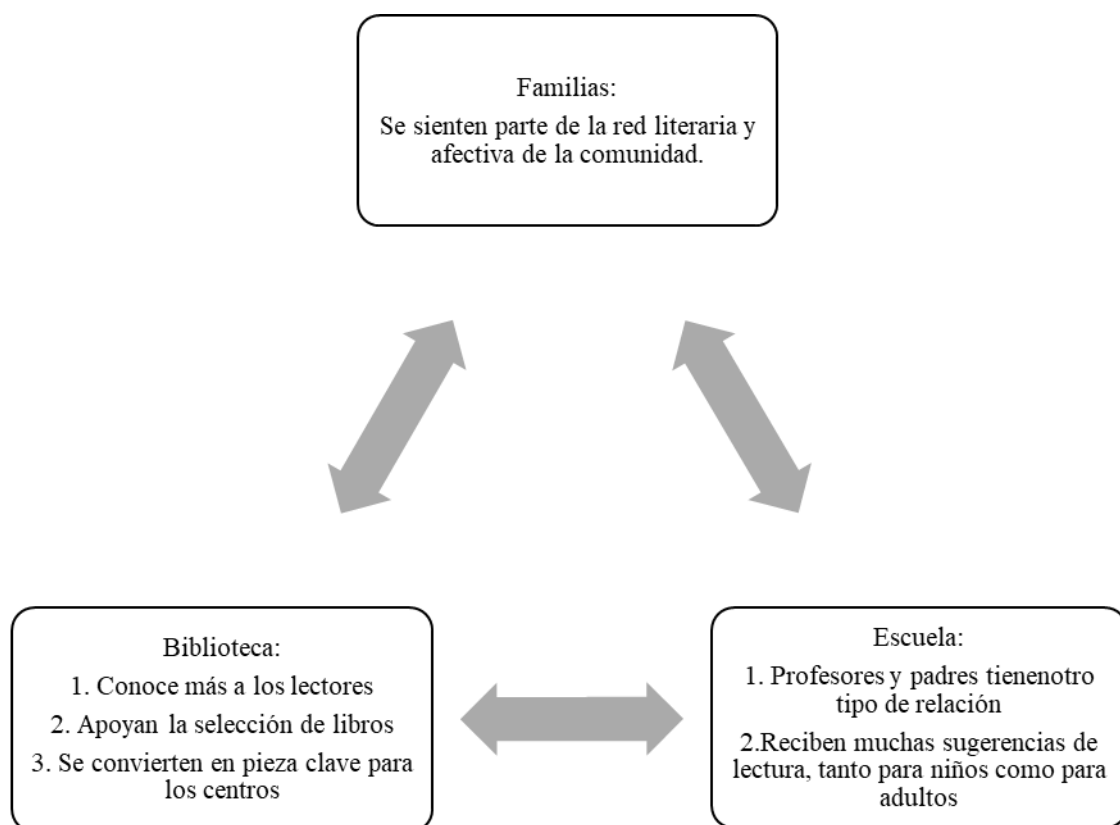


Figura 1, elaboración propia basado en Caballud M., & Carramiñana C. (2009).

Caballud y Carramiñana (2003) describen *la tertulia* como la actividad que retroalimenta a todo el programa de Leer Juntos. Es el encuentro de las personas que participan en el programa, es decir, de madres, profesores, bibliotecarios y otros habitantes de la localidad interesados en el programa. Un punto importante es que en ningún momento se debe imponer la lectura, ya que el programa está destinado a buscar el placer en la misma. En el encuentro se habla de los libros tanto de literatura infantil y juvenil como de literatura adulta, escogidos para las reuniones, una vez se lo hayan leído los participantes. El tema, la técnica literaria, los valores estéticos de texto e ilustración, aspectos sociales o humanos, son los aspectos que se discuten en estas

reuniones. Además, en la medida de lo posible, se relaciona el contenido leído con aspectos de la vida de los participantes.

De la misma manera que los profesores tienen la oportunidad de compartir con los demás participantes las posibilidades didácticas que se obtienen de los libros y su acogida en el aula, los padres pueden hablar sobre los aspectos que más les ha llamado la atención. En 2018 Carramiñana manifestaba que lo enriquecedor de la tertulia es que todos los participantes pueden exponer sus ideas, que al no ser una clase magistral y por medio del dialogo entre participantes, la lectura llega a todos.

En todas las lecturas se intenta presentar material adicional que ayuden a la comprensión como son las películas, documentales, críticas de prensa, noticias de radio y televisión, entrevistas del escritor. Carramiñana (2018) añadía que comprender la vida del escritor era clave para la comprensión del libro y generar interés sobre sus obras, ya que los escritores nunca llegaban a ser ajenos a sus propias vidas. Es más, los propios participantes sienten cierta curiosidad por saber de sobre lo que impulsó al autor a escribir.

Toda tertulia necesita un moderador competente que abra nuevas perspectivas y anime o conduzca las intervenciones de los participantes. Entre las características del papel de moderador destacamos, entre otras, las de ser un lector habitual y tener la capacidad para promover la participación. El resto de características pueden ser encontradas en el anexo 5, junto con los objetivos, características de otros agentes y criterios del programa.

No se busca el beneplácito de todos en todo momento, o la novedad o el éxito en el mercado. Las lecturas seleccionadas son aquellas obras que se consideran peldaño más en el camino de la competencia literaria.

Para que la dificultad de las lecturas del programa vaya ascendiendo asegurando la adquisición de la competencia literaria de todos los participantes hay que prestar atención a la selección de lecturas. El criterio a destacar es el de “No rebajar la calidad literaria, buscando libros que tengan buena acogida en los lectores” ya que este permite la continuidad de una formación lectora. En el anexo 5 se encuentra el resto de criterios de selección.

La función de selección de lecturas será asignada, según indican Carramiñana y Caballud (2009), a un responsable técnico. Además siempre se contextualizan las obras, acompañándolas de cine, exposiciones, talleres, obras de teatro, música, cuentacuentos, viajes literarios,... y gracias al éxito y crecimiento de Leer Juntos se cuenta con escritores, ilustradores, académicos, artistas y demás.

Esta selección de libros no acaba en Leer Juntos ya que muchas bibliotecas señalan el interés de personas ajenas al programa por su selección de libros, disfrutándolos individualmente.

Una de las preguntas realizadas en 2018 se preocupaba por la adquisición de recursos, es decir, la dotación de libros. Carramiñana contestó que el Departamento de Educación, durante una temporada le dio a Leer Junto un impulso importante, dando una serie de subvenciones y dotaciones al programa. También desde el programa de las bibliotecas, se consideró importante el programa de familias.

Pero cuando se recortaron muchas de estas dotaciones y muchas ayudas económicas que hubo muchos grupos que dejaron de presentarse a las convocatorias como señal de protesta, ya que alguno solo obtenía un crédito para sus dotaciones aunque siguieron adelante con el programa pero de manera extraoficial. Fue gracias a las relaciones y amistades hechas por el camino, que muchas editoriales ayudase económicamente a los encuentros con autores, etc. que el programa pudo sobrevivir.

Carramiñana hace el recuento de los grupos de Leer Juntos existentes que son de 139 centros educativos, algunos con 2 o 3 grupos, y un total de 145 grupos. También hay constancia de otros grupos que no se presentan a la convocatoria, pero que se siguen denominando Leer Juntos. Estos pueden seguir acudiendo al planteamiento formativo, ya que Leer Juntos es una actividad, ante todo voluntaria.

Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)

Recordamos que los CRIET, mencionados en el apartado de marco histórico, aparecen como una medida de la educación compensatoria que ayudaba a la socialización de los alumnos de 2º etapa de EGB de pequeñas localidades de Teruel

provincia. Estos centros se caracterizan de un carácter voluntario y constituyen una de las medidas de compensación de desigualdades.

Aunque es finalmente en 1996 que la estructura CRIE no es reconocida, fue la Orden Ministerial del 29 de abril de Creación y Funcionamiento CRIE, la que da amparo legal a los CRIE.

Berlanga (2004) describe la oferta de los CRIE, que son semanas de trabajo sobre temas diferentes como el cine, la interculturalidad, el bilingüismo etc. pero la diferencia con sus inicios es que ahora no solo ofrecen sus servicios a los centros rurales, sino que también a centros urbanos.

Tanto Berlanga (2004) como Carbonell (2010) informan de que los objetivos eran: ofrecer al alumno una educación integra incidiendo en su socialización y adaptar un nuevo diseño curricular al entorno de localidades pequeñas. En el anexo 6 se pueden encontrar los objetivos que se actualizaron años más tarde.

Berlanga (2004) sostiene que las actuaciones que se llevan a cabo en estos centros ayudan al desarrollo personal y social de los alumnos del medio rural, ya que, el mismo autor la definía como un medio desfavorecido, económicamente, socialmente y geográficamente. Es por ello que los CRIE son centros que mediante la convivencia de alumnos de diferentes zonas rurales cumplen con los objetivos antes resaltados.

Berlanga (2004) también investigó sobre el estado de varios CRIE, luego confirmado por Carbonell, (2010) de diferentes comunidades autónomas encontrando que muchos comparten infraestructura con antiguas escuela hogar, residencias de estudiantes o institutos. Estos, al ser de vieja construcción muchos no están adaptados a personas con discapacidad. Además los equipos docentes constan de entre 4 y 5 en comisión de servicios y luego hay que sumar el personal no docente encargado de cocina, limpieza y conserjería. Se hace hincapié en que los CRIE existentes no son capaces de responder a la demanda actual, siendo latente la necesidad de construir nuevos centros.

Berlanga (2004) indica que es el Departamento de Educación de la comunidad autónoma quienes seleccionan a los centros a participar, una vez seleccionados los centros tienen preferencia si: son escuelas unitarias, colegios rurales agrupados, centros con pocas unidades y la disponibilidad de semanas afectará a colegios más grandes o

urbanos. De esta manera los CRIE expanden sus acciones en muchos centros, y por lo tanto a miles de alumnos.

En estos centros se puede observar que del mismo modo que la participación y la relación con los docentes es muy directa, en el caso de los padres, es mínima. Pero pueden estar informados mediante llamadas de los maestros tutores o en un horario establecido hablar con sus hijos.

El caso de Teruel

Berlanga (2004), hace especial hincapié en el CRIET, Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel. En él participan todos los CRA de Teruel y en el nuevo siglo también participa el resto de Aragón. Alumnos de 4º 5º y 6º de primaria y algunos de 1º y 2º de ESO, casos en los que este primer ciclo se imparte en los colegios de origen, conviven tres semanas (una por trimestre), con otros colegios. La gratuidad y el voluntariado posibilitan que alumnos, padres y profesores puedan ser partícipes de este proyecto.

Berlanga (2004) y Carbonell (2010) describen que cuando realizan actividades de carácter curricular que se basan en el tratamiento de temas multidisciplinares, innovando en todo momento y ayudados por las TIC, dando prioridad a conceptos que son difíciles de abordar desde las escuelas rurales. Los talleres están destinados a diversas disciplinas como radio, video y fotografía digital, cerámica, y teatro. Los CRIET organizan actividades complementarias como son: charlas con expertos, animación a la lectura, vistas a exposiciones, juegos y diferentes dinámicas de grupo, asambleas, cine, discoteca, visitas, excursiones, etc.

De este modo, son temporadas con actuaciones directas e intensivas. Los alumnos son recogidos por un autobús en sus municipios los lunes por la mañana y regresan el viernes por la tarde/ noche cargados de experiencias que comparten con sus familias.

Como ya mencionaba Berlanga (2004) anteriormente en la estructura organizativa del CRIE, la de los CRIET consiste en 5 o 6 profesores especialistas, además de: director, jefe de estudios, administración, secretaría, además de enfermería actividades de tiempo libre, etc. De este modo es imperativo que los profesores de diferentes

escuelas y los del CRIET se organicen adecuadamente, siendo todos los profesores una parte importante en el proceso de organización de las actividades.

Berlanga (2004) y Carbonell (2010) resumen que es el esfuerzo de los agentes implicados en el programa los que condicionan el éxito. Fueron los propios profesores encuestados por Berlanga que opinaron que este programa ayuda a la socialización de los alumnos, fomentando el trabajo cooperativo ayuda a la convivencia fuera del entorno escolar y al aprendizaje con nuevas metodologías activas. Pero para que no se estanque la labor educativa de los CRIE, se deben ir transformando conforme evoluciona la sociedad.

Información extraída de las entrevistas

Para profundizar la investigación sobre las escuelas rurales, creí conveniente observar la escuela rural analizada y hablar directamente con sus protagonistas. Por lo tanto me puse en contacto con el colegio de Alpartir y concreté un día de visita con Juan Antonio Rodríguez, el director. Días más tarde, advertí que este año el programa Leer Juntos cumplía 25 años, y que se celebraba en Ballobar un encuentro. Una vez ahí, pude concretar con Carmen Carramiñana otra cita para la realización de la entrevista, que se realizaría en las Jornadas de Verano de la EVAA (Escuela de verano del Alto Aragón).

El 15 de mayo de 2018 me desplace a Alpartir no solo para hablar con Juan Antonio Rodríguez, sino también para poder observar el modo de trabajar de los niños y niñas, hablar con ellos y con alguna madre o padre que lo permitiese. En el diálogo con Rodríguez (2018), se resaltó la necesidad de incidir en la formación del profesorado. Ante la pregunta de la recepción de profesores sin experiencia, indico que es preferible ya que, según sus palabras, los primeros años de la vida laboral de un profesor son claves para su método de enseñanza ya que aplicará lo aprendido en diferentes centros. Además aportaba cuanto mayor fuese el radio de la influencia del colegio de Alpartir, más satisfecho se sentiría.

Otro tema que se abordó, fue el de mantener a las familias informadas. Rodríguez informó acerca de las reuniones que se realizaban a lo largo del curso para que las familias comprendiesen tanto la forma de evaluar como las actividades. Más tarde, en la

entrevista con una madre del colegio, confirmó la importancia de estas reuniones y afirmaba que las familias se sentían agradecidas por la información.

La madre entrevistada declaraba que la metodología era muy beneficiosa. Se hizo referencia a las diferencias del cambio generacional, pero ella, como madre, prefería que sus hijas hablasen con entusiasmo sobre el colegio, asistiendo con alegría a este, a que no quisiesen asistir por no sentirse bien en el mismo.

Los alumnos entrevistados, pertenecientes a los últimos cursos de primaria, respondieron a las preguntas relacionadas con la convivencia totalmente concienciados, explicando las consecuencias que tendría el no respetar las relaciones. Incluso sienten la gratificación de ayudar a la comunidad.

Días más tarde, el 5 de julio, aprovechando la asistencia de Carmen Carramiñana en las jornadas de la EVAA se pudo realizar la entrevista planteada en días anteriores. Por los horarios no se pudieron realizar todas las preguntas, pero si las suficientes para ayudar a entender el porqué de Leer Juntos, o cómo ha evolucionado.

Carramiñana sostenía que desde el principio el programa debía acercarse a toda la familia, no solo a los padres, sino también a abuelos, hermanos, tíos y primos. En esto coincide con Rodríguez debido a que la participación de toda la familia es importante en ambos programas, y más si estas familias habitan en el mismo pueblo.

De esta forma, antes se ha abordado el tema, el programa Leer Juntos beneficia a que la relación entre personas inmigrantes y la localidad sea más estrecha. Porque además de facilitar la interacción con estas familias, Leer Juntos ayuda a la comprensión del castellano a personas con desconocimiento del idioma.

Ambos programas coinciden en que han ayudado a dinamizar la actividad en sus localidades, implicando a todas las familias, algunas participando más, y generando un clima de confianza para la aprobación de futuros proyectos.

CONCLUSIONES

La escuela rural aragonesa vivió durante la década de los setenta, ochenta y noventa procesos tanto de cierre como de revitalización. Desde principios del siglo XXI esta escuela se ha convertido en pionera de innovación pero sigue enfrentándose al mismo problema que las anteriores décadas: la falta de estabilidad.

Existe un general sentimiento de miedo al cierre de la escuela rural, ya que siempre ha existido el dicho “escuela cerrada, pueblo muerto”. También existe un sentimiento de abandono hacia esta escuela, porque son numerosas las situaciones en las que los profesores suelen estar de paso, estando más pendientes en sumar puntos para marcharse y acercarse a la escuela urbana, que del bienestar de los alumnos. Siendo así, si un centro inicia un proyecto innovador y en el curso siguiente cambia el cien por cien o el 80 por cien del claustro, el proyecto, por muy prometedor que fuese, está abocado al fracaso.

Además, se ha aludido brevemente en la introducción, la escuela rural es el destino para muchos profesores jóvenes, a los que se les asigna un sentimiento aventurero solo por el hecho de los pocos años de experiencia. La realidad es totalmente diferente, ya que la innovación es el resultado de años de carrera profesional, de observar distintas experiencias, de practicarlas, de compararlas, de la puesta en común con los claustros de profesores, etc.

Pero para que la escuela rural siga adelante con su labor innovadora requiere del compromiso de los profesores. Si los proyectos anteriormente descritos no hubiesen contado con la participación reiterada de uno o dos profesores, no hubiesen tenido el éxito con el que hoy en día cuentan. Extraemos aquí la razón de éxito de los programas: Leer Juntos lleva 25 años, los CRIET desde los años ochenta, el colegio de Alpartir que este curso 2018 – 19 cumplirá 11 años y en el colegio de Ariño con sus Tablet PC desde hace casi 20 años.

Estos proyectos han sido exitosos porque los profesores han dedicado el tiempo suficiente a la transformación buscada. Esta transformación es un proceso lento, de más de un curso escolar, por lo que muchos profesores itinerantes, aunque

bienintencionados, terminan marchándose sin haber conseguido los resultados esperados.

Pero ante todo, la escuela rural aragonesa no solo ha demostrado ser una superviviente sino que además se ha convertido en una auténtica pionera de la innovación.

FUENTES ORALES

Entrevista a Carmen Carramiñana, realizada el 5 de julio de 2018 en Aínsa, en anexos

Entrevista a Juan Antonio Rodríguez realizada el 15 de mayo de 2018 en Alpartir, en anexos

BIBLIOGRAFÍA

Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), 83-90. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Ab%C3%B3s%2C+P.+%282007%29.+La+escuela+rural+y+sus+condiciones%3A+%C2%BFtiene+implicaciones+en+la+formaci%C3%B3n+del+profesorado%3F.+&btnG=

Abós, P. (2011). La escuela rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 39 – 52 recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56719129004.pdf>

Abós, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45 (1), 41-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060639>

Abós, P., Domingo, V., Bustos, A., Domingo, L., Ramo, R. M., & Boix Tomás, R. (2015). La escuela rural y la política educativa española. Diferencias entre comunidades autónomas. *International studies on laws and education*, 19, 73 – 90. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es/roble.unizar.es:9090/record/56204>

Álvarez-Álvarez, C., y Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45(1), 25-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060636>

Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 25-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129003>

Aznárez, T., (1998). La implantación de la LOGSE en el medio rural. Caso concreto de Aragón. *Revista de Gestión Pública y Privada* 3, 41 – 56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=194059>

Barba, J.J. (2006). Aprendiendo a ser maestro en una escuela rural. Morón (Sevilla), España: Publicaciones M.C.E.P.

Berlanga, S. (2003). Educación en el medio rural. Zaragoza, España: Mira editores.

Berlanga, S. (2004). Los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE). En Boix, R. (Ed). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades* (pp.81 – 99) Madrid, España: Praxis.

Berlanga, S. (2010) La escuela rural en Aragón: laboratorio de innovación. En J. Carbonell (Ed.), *Viaje por las escuelas de Aragón* (pp. 116), Madrid, España: Wolters Kluwer.

Bernal, J.L. (2004). Luces y sombras en la escuela rural. *Comunicação proferida nas Jornadas de Debate: Los Colégios Rurales Agrupados, Madrid, 4*. Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/40_escrural.pdf

Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Barcelona, España: Octaedro.

Carbonell, J. (2010). *Viaje por las escuelas de Aragón*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Caballud M., & Carramiñana C. (2009). Leer Juntos (familias, profesorado, bibliotecarios) Siempre en construcción: *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*,

vol. 51. Recuperado de <http://bibliotecasescolares.educa.aragon.es/httpdocs/leer-juntos-2/que-es-leer-juntos/>

Carramiñana, C. Caballud, M. (2003) Leer juntos: Una complicidad de toda la comunidad educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2003, 17 [Fecha de consulta: 23 de febrero de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417304>>

CEIP RAMON Y CAJAL Alpartir (2013, 06). El colegio de Alpartir, una escuela de oportunidades. *Fórum Aragón, revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 9, 11-13. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335622>

CEIP RAMON Y CAJAL Alpartir (2009 – 2010) *La convivencia como motor de innovación para la creación de comunidades de aprendizaje. Proyecto educativo de educación para la paz, los derechos humanos, el aprendizaje de una ciudadanía democrática y la tolerancia que favorezca la creación de una comunidad de aprendizaje en el colegio de Alpartir*. Manuscrito no publicado, recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3412>

CEIP RAMON Y CAJAL Alpartir (2012 – 2014) *Del currículo oficial al currículo del centro. Plan de convivencia de Centro* Manuscrito no publicado, recuperado de: <https://sites.google.com/site/convivenciaenalpartir/>

Colectivo Campos de Castilla (Ed.). (1987). *Escuela rural: una propuesta educativa en marcha*. Madrid, España: Narcea.

Díaz, J. M. H. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 81-105. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/viewFile/256504/343494>

Flecha, J.R y Vargas, J. (2000) El aprendizaje dialógico como “experto” en la resolución de conflictos. *Contextos educativos. Revista de educación*, (3), 81-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201068>

Gallardo, Monsalud. (15/06/11). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688154>

Garcés, R., Escudero, T., Barrios, C. & Gimenez, J.A. (1983). *Concentraciones escolares y Escuelas Hogar en Argón*. Zaragoza, España: Talleres Editoriales Cometa S.A.

Gurrea, F. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (7), 97-122.

Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata

Lorenzo, J. (2016). Renovación pedagógica en Aragón: Estudio de caso del movimiento de renovación pedagógica "Aula Libre" entre 1975 y 2012. *Tendencias Pedagógicas*. 201 – 230 Doi: 10.15366/tp2016.27.009

Luís Gómez, A. & Romero Morante, J. (2009). *Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (1), 231-295. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733016.pdf>

Molina, F., Castillo, E., y Rodríguez, J. A. (2014). Convivencia y educación inclusiva. In *IV seminario valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar: Buenas prácticas en los centros educativos* (pp. 1-10). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonómico. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5728458>

Moral, E. Villalustre, L. Neira, R. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (3), 9-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56733846002>

Murillo, J.L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TIC. *REIFOP*, 13 (2), 65-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307327>

Rubia, F. A. (2012). Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente. *Fórum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 25 (6), 25 – 31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054666>

Santamaría, R. (2012) Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la asociación de inspectores de educación en España*. (17) 01-29 Recuperado de: http://www.escuelarural.net/IMG/pdf/Rendimiento_escuela_rural.pdf

Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ANEXO 1

El CD – ROM se encuentra en la contraportada de este trabajo

ANEXO 2

Objetivos que establece el plan de convivencia del centro Ramón y Cajal del curso 12 – 13, p 6 – 7:

1. Implicar a la comunidad educativa en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en el centro.
2. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre su papel activo y su implicación para reconocer, evitar y controlar los conflictos de convivencia en el centro.
3. Favorecer la escucha activa y la toma de decisiones por consenso.
4. Promover la participación y difusión de las estrategias y dispositivos de ayuda existentes tanto en el centro como en el entorno.
5. Establecer cauces y procedimientos que faciliten la expresión pacífica de las tensiones y las discrepancias, así como el aprendizaje de técnicas y estrategias en resolución de conflictos de forma no violenta a través de la mediación, entre otras estrategias.
6. Mejorar el clima de convivencia en el centro en beneficio de una educación de calidad.
7. Establecer, incrementar y consolidar las relaciones del centro con otros agentes externos: unidades y servicios de las diferentes administraciones públicas, asociaciones y entidades sin ánimo de lucro.

ANEXO 3

Esquema sobre las actuaciones organizadas desde el colegio Ramón y Cajal de Alpartir:

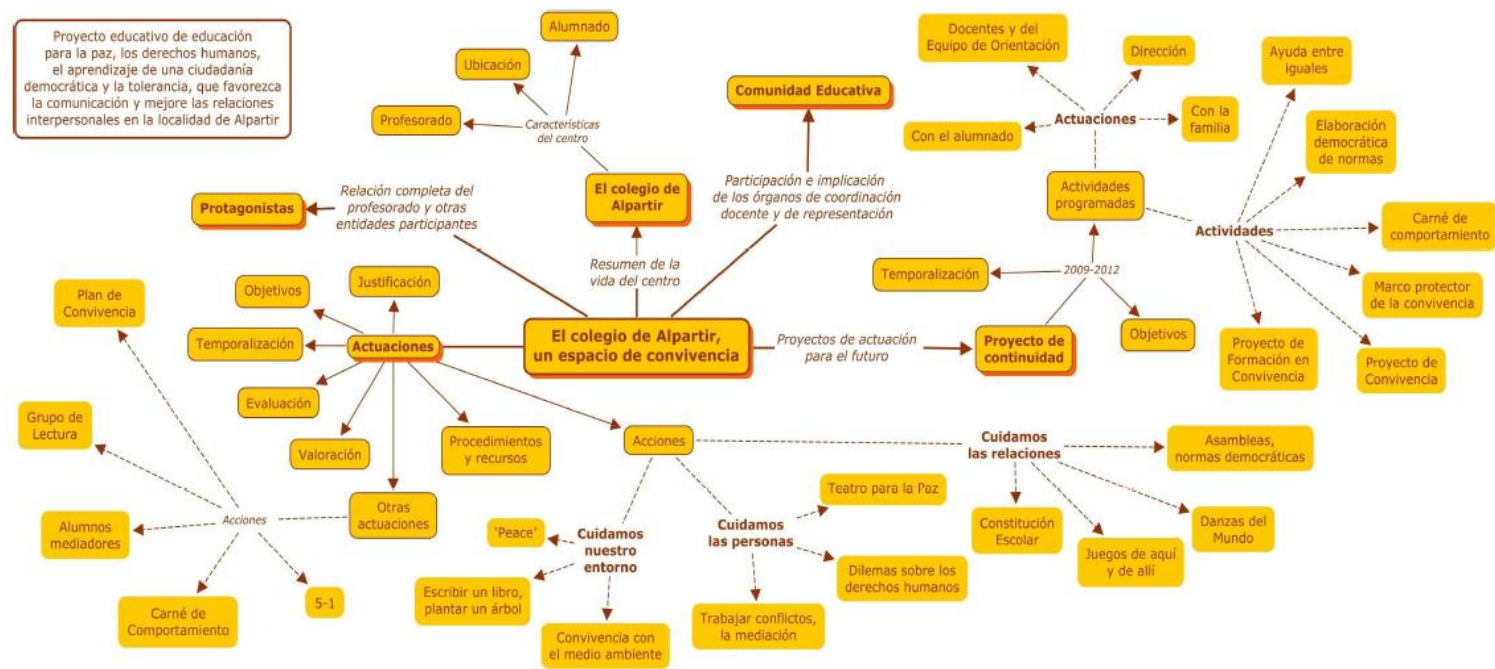


Figura 2, extraída del proyecto de convivencia 2011 – 2012 , recuperado de: <https://sites.google.com/site/convivenciaenalpartir/>

ANEXO 4

Carné de comportamiento del colegio Ramón y Cajal

CARNÉ DE COMPORTAMIENTO *Carné por puntos*

Carné de Comportamiento									
Curso 2008/2009									
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12							
Nombre: _____ Curso: _____									

Normas de Comportamiento	
Pérdida de puntos	
1. Faltar el respeto a los profesores	(3 puntos)
2. Pegar a los compañeros	(3 puntos)
3. Insultar a los compañeros	(2 puntos)
4. Coger las cosas sin permiso	(2 puntos)
5. Deteriorar las cosas del colegio	(2 puntos)
6. Gritar o correr por los pasillos	(1 punto)
7. Colarse en las filas	(1 punto)
8. Molestar a los compañeros	(1 punto)
9. Ensuciar el colegio	(1 punto)
10. Jugar en la zona de infantil	(1 punto)

De ti depende, ¡no pierdas puntos!

Figura 3, en el documento Carné de comportamiento recuperado de:
<https://sites.google.com/site/convivenciaenalpartir/>

ANEXO 5

Características de una persona con competencia literaria Carramiñana (2003)

Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.

- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos
- Conoce los referentes culturales y la tradición
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana
- Y lo más importante, disfruta con la literatura

Objetivos que persigue Leer Juntos Carramiñana (2003)

- Fomentar la Educación Literaria en padres, madres y profesores creando hábitos de lectura.
- Desarrollar esta educación literaria durante las etapas de escolarización del niño.
- Impulsar y cooperar con la Biblioteca Local
- Promocionar la lectura dentro de un marco cultural variado y compartido gracias a una colaboración escuela – familia – biblioteca pública
- Desarrollar y favorecer el crecimiento de la identidad propia de los participantes
- Compensar las desigualdades propias del mundo rural por medio del desarrollo sociocultural.

Características del papel de moderador

- Ser un lector habitual
- Compartir y transmitir el gozo de la lectura
- Tener capacidad para promover la participación
- Gozar de una cierta dosis de imaginación y creatividad
- Creer firmemente en su trabajo como mediador

- Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica.

Criterios de selección de las lecturas de Leer Juntos

- No rebajar la calidad literaria, buscando libros que tengan buena acogida en los lectores.
- Evitar lecturas convencionales o los denominados *Best Sellers*, adaptaciones a cuentos clásicos o versiones fraudulentas para niños, la literatura juvenil mediocre, y la ilustración adocenada.
- La selección depende de las coordinadoras y el apoyo de la crítica especializada.
- En el caso de la literatura para adultos se buscan libros cuyo argumento ayude a la expresión de ideas y reflexión sobre la sociedad hoy en día.
- No olvidar que la lectura deberá ser agradable, emocionante o interesante en todo momento.
- No olvidar la lectura infantil y juvenil
- Elaboración de un itinerario de lecturas de dificultad progresiva.
- Exigencia de calidad artística en texto e ilustración
- Interés para niños y jóvenes por su temática
- Relación con la lectura propuesta en la escuela.

ANEXO 6

Objetivos del programa CRIE actualizado

- El desarrollo de la socialización y personalidad del alumno, estrechando las relaciones entre familias de diferentes municipios.
- Ayudar a la formación del alumno en pequeñas escuelas a adquirir actitudes y hábitos positivos desde la innovación educativa.
- Posibilitar la cooperación entre profesores de distintos centros.
- Crear actividades innovadoras en algunas materias desde la formación del profesorado para mejorar la calidad docente.
- Concienciar a la comunidad educativa en la elaboración de una futura escuela rural exitosa.